التمايز في التعليم الجامعي بين التدريس والبحث

أ.د. محروس بن أحمد الغبّان
أستاذ التربية المقارنة
وكيل جامعة طيبة
mghabban@hotmail.com

د. حسام بن عبد الوهاب زمان
أستاذ التربية المقارنة المساعد
المشرف على فرع الجامعة السعودية
الإلكترونية بالمدينة المنورة
husam.zaman@gmail.com

مقدمة :

إن تنامي الطلب على التعليم العالي منذ نهاية الحرب العالمية الثانية، وتداعياته من توسع كبير في الطاقة الاستيعابية لمؤسساته على مستوى العالم أجمع، وبخاصة خلال الفترة الممتدة منذ مطلع العقد الأخير إلى نهاية القرن العشرين والعقد الأول من القرن الحادي والعشرين الميلادي، أدى إلى تغير طبيعة الجامعات من مؤسسات نخبوية (Elite) إلى مؤسسات جماهيرية (Mass)، وهو ما أحدث ضغطًا هائلاً على الحكومات الوطنية للتعامل مع المشكلات المتنوعة المصاحبة لنمو القيد في تلك المؤسسات (Guri-Rosenblit et al., 2007)؛ حيث لم تعد هناك دولة في العالم ينأى نظام التعليم العالي فيها عن مواجهة الضغط الناجم من أجل التعميم (Massification)، الذي أصبح حالة دائمة ومستقرة، لها منطقها وتداعياتها في إحداث تغيرات جوهرية في هيكلة الجامعات (Altlbach, 2007).

ويأتي الأخذ بنهج التمايز والتنوع (Differentiation and Diversity) على رأس قائمة السياسات المهمة التي تتبعها أنظمة التعليم العالي المعاصرة لمواجهة زيادة الطلب والتنوع في الخلفيات الاقتصادية والاجتماعية والموهبة بين العدد المتزايد من الطلبة، حتى صار التوسع والتنوع في التعليم العالي توأمين (Twin Phenomena) مرتبطين في تطوير التعليم العالي في عديد من دول العالم (zha, 2008). وهذا ما لاحظه سابقًا (ألتباخ) (Altabach, 2002) من أن التمايز يُعد خاصية محورية لنظم التعليم العالي الجماهيرية على المستوى العالمي.

يمكن أن تأخذ عملية التمايز في التعليم العالي طريقها بشكل رأسي أو أفقي، فالتمايز الرأسي يحدث من

التكاثر في أنواع (Types) مؤسساته؛ حيث يظهر إلى جانب جامعات البحث التقليدية جامعات تدريسية وكليات مجتمع، في حين يحدث التمايز الأفقي من خلال انتشار مؤسسات التعليم العالي الخاص، أي من خلال دخول مزودين جدد للخدمة في مجال التعليم العالي. ويُعد نمو عدد تلك المؤسسات الخاصة والمقيدين فيها -وبخاصة الربحي منها- أكبر مظهر لافت للنظر من مظاهر التمايز في أنظمة التعليم العالي العالمي، ففي البرازيل وإندونيسيا على سبيل المثال، هناك نحو (٦٠٪) من طلبة التعليم العالي فيهما مقيدون في مؤسسات تعليم عالٍ خاصة، بل إن هذه النسبة وصلت إلى أكثر من (٨٠٪) في الفلبين (The World Bank, 2000).

وتختلف القوى المؤثرة في شكلي التمايز، فبينما يأتي التمايز الأفقي استجابة لزيادة الطلب على التعليم العالي، نجد أن التمايز الرأسي يأتي استجابة للطلب من أجل تنوع أكبر في مؤهلات وقدرات الخريجين، وبالتأكيد فإن نظام التعليم العالي الذي يتصف بتمايز وتنوع مؤسساته على المستويين الأفقي والرأسي يكون قادرًا بشكل أفضل على خدمة الأفراد والمجتمع، فالتمايز المؤسسي بين مؤسسات التعليم العالي يُعَد استجابة منطقية لزيادة وأهمية المعرفة التخصصية، كما نجد في عديد من الحالات أن المؤسسات الجديدة أو المُعاد هيكلتها تخدم المصلحة العامة بشكل أفضل من خلال تركيزها على مجموعة محددة من الأهداف لمجموعة محددة من الطلبة، ناهيك عن أن التمايز يعمل على توحيد الجهود، ويحدّ من الازدواجية، ويساعد على عدم انحراف المؤسسة عن هدفها الرئيس، ويسهل من عملية المحاسبية (The World Bank, 2000).

في هذا السياق، تأتي هذه القضية لتظهر مدى أهمية وحاجة مؤسسات التعليم العالي - وبخاصة الجامعي الحكومي منها في المملكة العربية السعودية- إلى التمايز، وتؤكد على أنه أهم السبل لتطويره، كما تطرح هيكلاً هرميًّا لإعادة بناء تلك المؤسسات بما يحقق بصفة أساسية التمايز الرأسي القائم على تنوع وتكامل الرسالة والأهداف. ولا تدّعي هذه القضية تقديم وصفة سحرية شاملة لإصلاح التعليم العالي في المملكة، لكنها تسعى إلى تحديد نقطة انطلاق تفتح حوارًا بنّاءً لإحداث التغيير أو تأكيده في الاتجاه المرغوب فيه بما يتماشى مع المعطيات المحلية، والدروس المستفادة من التجارب العالمية المعاصرة في تطوير التعليم العالي.

الجامعات بين البحث والتدريس:

يُعد التدريس والبحث وظيفتين أساسيتين في الجامعات الحديثة، إلا أن هناك تجاذبًا دومًا بينهما؛ مما يفرض على المؤسسات والأنظمة التعليمية أن تتخذ قرارات قد تكون صعبة في تحديد مجال (وظيفة) التركيز، وما يتبع ذلك من ترتيب للأولويات وتخصيص للموارد. وفي ضوء ذلك نجد أن بعض الأنظمة التعليمية قد طورت آليات واضحة للتمايز بين مؤسسات التعليم العالي لديها بين جامعات بحثية أو تدريسية، في حين تعاني كثير من الأنظمة التي لم تحسم أمرها بعد من ضبابية في التمييز بين مؤسساتها التعليمية والأدوار المناطة بها.

يُظهر التتبع التاريخي لمسيرة الجامعات أنها نشأت لتكون جامعات تدريسية، ولم تحفل كثيرًا بالبحث، وأن تاريخ الجامعات البحثية المعاصرة يعود إلى بداية القرن التاسع عشر الميلادي؛ حيث كانت قبل ذلك التاريخ تكرس جهودها بشكل كبير على التدريس وإعداد المحترفين (Professionals) في مجالات متنوعة مثل اللاهوت (Theology)، والطب، والقانون (Altbach,

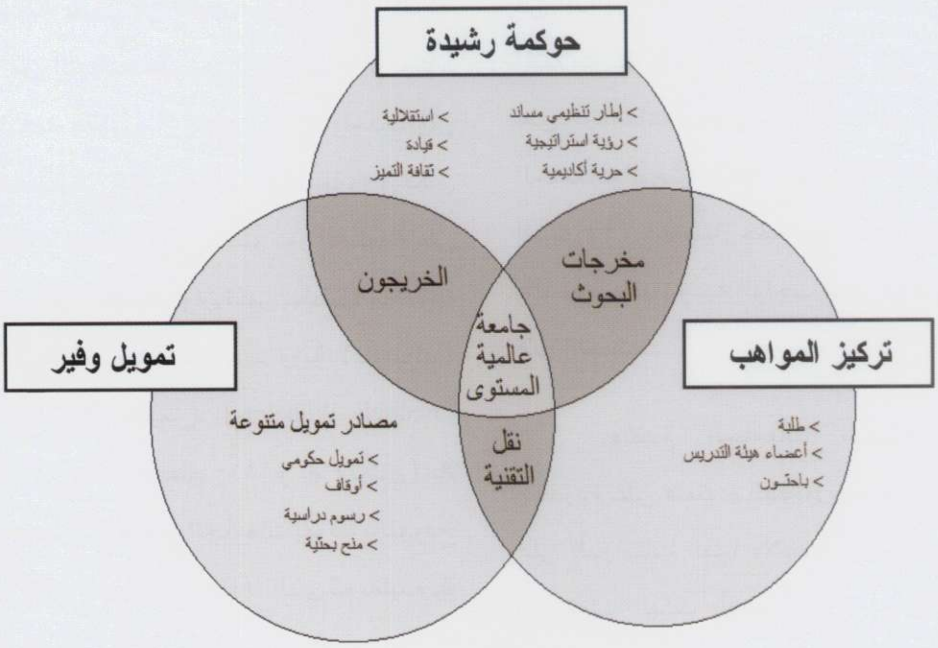
2011a). ويعود الفضل في جعل البحث وظيفة أساسية للجامعة إلى العالم الألماني (وليم هامبولد) (Wilhelm von Humboldt-1767-1835) الذي كان يرى أن الجامعة بوصفها مؤسسة ينبغي أن تكون مكانًا لإنتاج المعرفة العلمية بدلاً من التدريب على حرفة أو مهنة، أي مكانًا يجمع بين البحث والتدريس وجهين لعملة واحدة، وأن تكون كلية الفلسفة هي القلب النابض للجامعة، وأن يكون فيها البحث لأجل البحث، وأن يقتصر دور الحكومة على توفير الموارد المالية للجامعة، وأن تكون سلطتها محدودة على تعيين الأساتذة. ولقد تجسدت رؤية (هامبولد) في جامعة (فريدرك وليمز) (Friedrich Wilhelms University) التي تأسست عام ١٨١٠م في (برلين) في ألمانيا. وأصبح هذا النمط من الجامعات يُعرف بالنموذج الهامبولدي (Humboldtian Model)، الذي تم تقليده في عديد من دول العالم (Gürüz, 2011).

وعلى الرغم من الحقيقة التاريخية بأن الجامعات ظهرت لتكون مؤسسات تدريسية في الأساس، إلا أن الجامعات البحثية تتربع على قمة النظام الأكاديمي، وتتمتع بقدر عالٍ من الاحترام، وتشارك بشكل فاعل في إنتاج المعرفة الأصيلة بشقيها الأساسي والتطبيقي، وفي منح الدرجات العلمية الرفيعة. وتتميز الجامعات البحثية ذات الطابع العالمي بحضور قوي ومباشر في شبكة المعرفة الدولية، مع قدرة على استقطاب وتركيز الموارد والمواهب من الطلبة، وأعضاء هيئة التدريس، والتقنيين، والباحثين من الداخل والخارج، لذلك نجدها تتبوّأ دائمًا المراكز المتقدمة في التصنيفات العالمية التي تركز بطبيعتها على الجامعات البحثية، وبدراسة العوامل المشتركة بين الجامعات البحثية عالمية المستوى (Salmi, 2009) يوضح الشكل (١) باختصار خصائص هذا النوع من المؤسسات والشروط الموضوعية الواجب توافرها فيها لإدراجها في هذا التصنيف.

وتقدم الجامعات البحثية عادة برامج محدودة على مستوى البكالوريوس، وتركز في برامجها على الدراسات العليا ولاسيما على مستوى الدكتوراة، وتستقطب لذلك أفضل وأذكى الطلبة سواء على المستوى المحلي أو العالمي، كما توظف أفضل الأكاديميين والباحثين، وتكون الجدارة والإنتاجية البحثية هي معيار التوظيف والمكافأة. وباختصار فإن المجتمع الأكاديمي في الجامعات البحثية يتمركز حول البحث والثقافة البحثية، وحتى طلبة البكالوريوس في تلك الجامعات يُمنَحون الفرصة الكافية للمشاركة في البحث (Altbach, 2011a).

شكل (١)

سمات الجامعة البحثية عالمية المستوى



المصدر: جميل سالمي (٢٠٠٩م). تحدي إنشاء جامعات عالمية المستوى، واشنطن دي سي، البنك الدولي.

وعلى المستوى الاقتصادي والاجتماعي، يوضح (ألتباخ) (Altbach, 2011a) أن الجامعات البحثية تقف في مركز الاقتصاد المعرفي العالمي للقرن الحادي والعشرين الميلادي، فهي مؤسسات نخبوية معقدة تؤدي أدوارًا أكاديمية ومجتمعية، ليس من خلال إنتاجها الكثيف للمعرفة الجديدة وتحويلها إلى تكنولوجيا متقدمة فقط، بل أيضًا من خلال إسهامها في فهم أعمق للحالة الإنسانية، كما يلحظ وجود اعتراف واسع بأهميتها في جميع الدول تقريبًا. ويتفاوت عدد هذه الجامعات من دولة إلى أخرى، وإن كان عددها دائمًا محدودًا جدًّا مقارنة بالعدد الكلي لمؤسسات التعليم العالي في تلك الدول، فالدول الصغيرة يمكن أن يوجد فيها جامعة بحثية واحدة فقط، بينما في الدول الكبيرة يمكن أن يوجد فيها عدد أكبر، ففي الولايات المتحدة الأمريكية –على سبيل المثال- هناك نحو (١٥٠) جامعة بحثية من بين نحو (٤٨٠٠) مؤسسة تعليم فوق الثانوي، وفي الهند (١٠) جامعات من بين (١٨٠٠٠) مؤسسة تعليم عالٍ، وفي الصين نحو (١٠٠) من بين نحو (٥٠٠٠) مؤسسة تعليم فوق الثانوي. ويلاحظ في معظم دول العالم -ماعدا أمريكا واليابان- أن الجامعات البحثية تكون جامعات حكومية، ولعل السبب في ذلك يرجع إلى أنها تحتاج إلى تمويل ضخم جدًّا مقارنة بالجامعات الأخرى، وأن القطاع الخاص نادرًا ما يدعم مثل تلك الجامعات، ويلحظ سالمي (Salmi, 2009) أن عديدًا من الدول لا تدرك مقدار التعقيد والاحتياج الكبير للموارد لبناء واستمرار الجامعات البحثية. ويؤكد جوطي (٢٠١٢م) ذلك عندما يقارن بين الميزانية السنوية لجامعة (هارفارد) والميزانية السنوية العامة لدولة المغرب؛ حيث تمثل ميزانيتها ثلث ميزانية المغرب.

وفي المقابل نجد الجامعات التدريسية هي النمط السائد والمهيمن من حيث عدد المؤسسات وانتشارها على الصعيد العالمي، وتتمحور رسالتها (وظيفتها) الأساسية حول نشر المعرفة (التدريس) بهدف تلبية احتياجات المجتمع وسوق العمل، وتعمل المؤسسات النخبوية من هذا النمط على إعداد وتخريج القادة المتميزين في مختلف الجوانب العلمية والمهنية. وتعد كثير من كليات هذا النمط من الجامعات المحضن الرئيس والبيئة الجاذبة لأبناء النخب الاجتماعية لإعدادهم إعدادًا علميًّا وتطبيقيًّا يتناسب مع الدور المتوقع منهم مستقبلاً، كما تعد في كثير من الأحيان رافدًا جيدًا للطلبة المتميزين لأكمال برامج دراساتهم العليا في الجامعات البحثية المتميزة، وعلى المستوى العام تعمل الجامعات التدريسية الأخرى على تجهيز وإعداد القوى البشرية المدربة بكفاءة بما يحتاجه سوق العمل، وفي حين توجد في جميعها غالبًا برامج للدراسات العليا على مستوى الماجستير والدكتوراة المهنية غالبًا، تركز معظم مخرجاتها البحثية على الجوانب التطبيقية والعملية.

وبالرغم من وضوح التمايز بين هذين النمطين من الجامعات من خلال ما يذكر في نص رسالتيهما، وما تعبر عنه نشاطاتهما، يلاحظ أن عديدًا من الجامعات المصنفة في هذا النمط أو سابقه لا تعلن عن نفسها، أو تضيف لنفسها صفة "تدريسية" أو "بحثية"، وتتشبث بالمفهوم التقليدي للجامعة الذي يجمع بين التدريس والبحث.

وبمقارنة الجامعة التدريسية بالجامعة البحثية من حيث الاهتمام والتمويل، يُلاحظ أن متطلبات تمويل وتشغيل الجامعات البحثية تفوق كثيرًا تلك المتعلقة بالجامعات التدريسية، ولعل ذلك هو التفسير المنطقي للميزانيات الضخمة التي تتمتع بها الجامعات البحثية مقابل ما يخصص للجامعات التدريسية، إلا أن هذا لا ينفي وجود اتجاهات ومعطيات حديثة تصب في صالح الجامعات التدريسية، فإعداد قوى عاملة ذات مهارات عالية أصبح وظيفة مهمة للتعليم العالي أكثر من أي وقت مضى، ناهيك عن أن خصخصة وتعميم وتسليع التعليم يزيد بشكل كبير من إعطاء الأولوية للتدريس (ألتباخ وآخرون، ٢٠١٠م).

وفيما يتعلق باختلاف آليات وسياسات تقويم الأداء والتصنيف بين هذين النمطين من الجامعات، يبدو أن معايير ومؤشرات قياس مستوى أداء ومكانة الجامعة البحثية أكثر سهولة وموضوعية مقارنة بنظيرتها التدريسية، ولعل ذلك يرجع -على حدّ قول التباخ (Altbach, 2011b)- إلى صعوبة قياس جودة وأثر التعليم كميًّا، كما أن عقد مقارنات بين النظم الأكاديمية المختلفة بشأن جودة وأثر التعليم أكثر صعوبة، وهذا ما يفسر تجاهل التصنيفات الدولية بصفة عامة لإيجاد معايير لقياس ومقارنة جودة التعليم والتعلم. ويُقاس مستوى أداء ومكانة الجامعة البحثية بمجموعة من المعايير والمؤشرات، وإن كان الأمر في السابق يعتمد على السمعة، لكن ذلك تغير في السنوات الأخيرة مع ظهور هيئات التصنيف العالمي للجامعات، وعلى رأسها التصنيف الأكاديمي لجامعات العالم (ARWU) المتعارف عليه بـ(شانغهاي Shanghai)، الذي يُعد من أكثرها ثباتًا وشفافية وموضوعية ووضوحًا في المنهجية. ويركز القياس في هذا التصنيف على الإنتاجية البحثية، ويستخدم ستة معايير تشمل: عدد المقالات العلمية المنشورة في مجلتي العلوم (Science) والطبيعة (Nature)، وعدد الباحثين الذين يكثر الاستشهاد بأبحاثهم، وأعضاء هيئة التدريس الحاصلين على جوائز (نوبل Noble) و(فيلدز Fields)، وعدد الأبحاث المنشورة والمفهرسة في فهرس العلوم (Science Citation Index) وفهرس العلوم الاجتماعية (Social Science Citation Index) إضافة إلى فهارس

أخرى، لكن بعض معايير (شانغهاي) تؤدي دورًا لصالح الجامعات الغربية العريقة، وبخاصة التي خرّجت حائزين على جوائز (نوبل)، أو بإمكانها استقطابهم، ناهيك عن اعتمادها بدرجة كبيرة على مراجعة المقالات والأبحاث المنشورة باللغة الانجليزية (Altbach, 2011b).

وفيما يتعلق بالجوانب التعليمية، يلاحظ بصفة العموم استخدام مجموعة من المؤشرات لقياس مستوى أداء ومكانة الجامعة، بعضها ذو صلة بالمدخلات وبعضها الآخر بالمخرجات. ويأتي في مقدمة مؤشرات المدخلات مؤهلات أعضاء هيئة التدريس وجنسياتهم، وشروط قبول الطلبة، ونسبة الطلبة الأجانب، ونسبة أستاذ إلى طالب، أما أبرز المؤشرات المستخدمة لقياس جودة المخرجات فهي مقدار الطلب على تلك المخرجات، ومدى رضا أصحاب العمل عنها، ومقدار المدة اللازمة للتوظيف.

صفوة القول، هي إن التمييز بين النمطين البحثي والتدريسي يجب ألا يُفهَم منه أن الجامعات البحثية لا تهتم بالتدريس ونشر المعرفة، وأن الجامعات التدريسية لا مكان فيها للبحث. فالجامعة البحثية تهتم بنشر المعرفة من أجل إنتاج مزيد منها، في حين أن الجامعة التدريسية تُعنى بذلك بهدف تأهيل وتدريب الملتحقين بها، فالمسألة ينبغي أن يُنظَر إليها من باب ترتيب الأولويات وتركيز الرسالة، وأن العناية بتعليم الطالب، وتقويم وقياس نواتج التعلّم يُعد قاسمًا مشتركًا بين النمطين.. وأن الدول تحتاج إلى وجود كلا النمطين من الجامعات، لكنها بالتأكيد تحتاج إلى عدد أكبر من الجامعات التدريسية؛ وذلك نظرًا إلى الحاجات المتزايدة في سوق العمل للكفاءات المتميزة في مختلف المجالات من ناحية، وعدد محدود من الجامعات البحثية قد لا يزيد عن واحدة من ناحية أخرى، لارتفاع كلفة إنشاء وتمويل جامعة بحثية منتجة، وذلك حسب حجم ودرجة تقدّم الدولة.

التمايز في منظومة التعليم العالي من منظور عالمي:

ترتّب على الإقبال الكبير على التعليم العالي، وما صاحبه من زيادة غير مسبوقة في عدد المقيدين فيه، أن تشهد ساحته في معظم الدول حالة من التجاذب والصراع بين قوى التعميم وقوى حماية التميز، وهذا الصراع ليس مقتصرًا على الدول النامية، بل نراه ممتدًّا أيضًا إلى الدول المتقدمة التي لها تاريخ عريق في التعليم العالي وتمايز مؤسساته.

فعلى الرغم من أن خيار تبني الشكل الهرمي، الذي يكفل فرصًا واسعة للقبول مع حماية التميز من خلال بناء تنظيمي ينطوي على تراتبية وتنوع وتمايز يعد الخيار الأكثر توافرًا في كثير من النظم التعليمية، سواء بصورة واضحة أو بصورة متضمنة، إلا أنه تعرض لكثير من التحديات (والتغييرات في بعض الأحيان) في بعض النظم نتيجة لمتطلبات التعميم.

فعلى مستوى دول الاتحاد الأوروبي، نجد المملكة المتحدة -على سبيل المثال- التي تميزت مدة عقود بوجود هذا التمايز بين مؤسساتها بين جامعات بحثية وجامعات تطبيقية وكليات مجتمع حتى تسعينيات القرن المنصرم، قد شهدت ردة عن هذا التمايز عند تحويلها جميع الكليات والجامعات التطبيقية (polytechnic) إلى جامعات، وهو ما أدى -كما يشير (رتزن) (Ritzen, 2011)- إلى فقدان هذه الشفافية في التمايز بين المؤسسات من ناحية، وإلى ضعف فاعلية البحث العلمي على المستوى الوطني من ناحية أخرى. وعلى الرغم من ظهور التحدي نفسه في دول أخرى في القارة الأوروبية، إلا أن القوى السياسية في كل من هولندا كانت أكثر ثباتًا في المحافظة على مكتسبات التمايز بين مؤسساتها التعليمية؛ حيث رفض البرلمان

الهولندي الطلب المقدم من الكليات التطبيقية للتحول إلى جامعات بحثية؛ بحجة أن دولة في حجم هولندا لا تحتاج إلى وجود (١٢) جامعة كـ(هارفارد) في نظامها التعليمي، ويكفيها أن تكون لديها جامعة أو جامعتان فقط للتنافس في التصنيفات العالمية للجامعات (Ritzen, 2011). وعلى الضفة الأخرى من المحيط، كان النظام التعليمي الأمريكي واضحًا في احترامه وتقديره للتمايز بين مؤسسات التعليم العالي لديه، الذي ظهر بصورة مباشرة وواضحة في خطة ولاية (كاليفورنيا) للتعليم العالي، وسيتم تفصيل عرضها لاحقًا.

وعلى مستوى الدول النامية نجد نموذجين مختلفين تمامًا لأكبر دولتين ناميتين في هذا الإطار، فبينما سعت الصين إلى تطوير نظام تعليمها العالي وفق هيكلية عمودية تراعي وتحترم التمايز بين مختلف المؤسسات كما سيتم تفصيله لاحقًا، نجد التعليم العالي في الهند قد توسع بطريقة عشوائية؛ حيث توسعت الحكومات الهندية المتوالية في افتتاح الجامعات الحكومية ومنح التصاريح للجامعات الأهلية من غير تفحص لطبيعة رسالتها وأولويات وظائفها (Agarwal, 2011)، وهو ما أدى في النهاية إلى حالة من الانفصام بين واقع ومخرجات التعليم الجامعي ومتطلبات التنمية وسوق العمل

ولكن تبقى هناك بعض التجارب المميزة في تقنين التمايز والمحافظة عليه تستحق العرض والدراسة، ولعل تجربة ولاية (كاليفورنيا) في الولايات المتحدة الأمريكية، وتجربة الصين من التجارب المعتد بها والناجحة في هذا الخصوص.

تجربة ولاية (كاليفورنيا):

يكاد يجمع المهتمون على أن النموذج العالمي الأفضل للتعليم العالي يوجد في الولايات المتحدة الأمريكية، ولعلّ من أسباب تفوقه –على حدّ تعبير أستاذ التربية في جامعة (ستانفورد ديفيد ليبري) (David F. Labaree)– يرجع إلى نجاحه في التعامل مع التوتر الذي يحدث بين مبدأين متعارضين هما : توفير فرص التعليم (Accessibility) للأغلبية، وتوفير النخبوية والتفرد (Exclusivity) للمتميزين؛ حيث تبلوَر في نظام التعلم العالي الأمريكي ما يشبه الهرم من الجامعات قاعدته واسعة ومفتوحة للجميع، بينما تضيق شيئًا فشيئًا إلى أن تصل قمة ذلك الهرم؛ حيث تُصبح فرص القبول فيها محصورة على المتفوقين والمتميزين، فهو نظام يوسع الفرص، لكنه يحمي التميّز (Labaree، 2007).

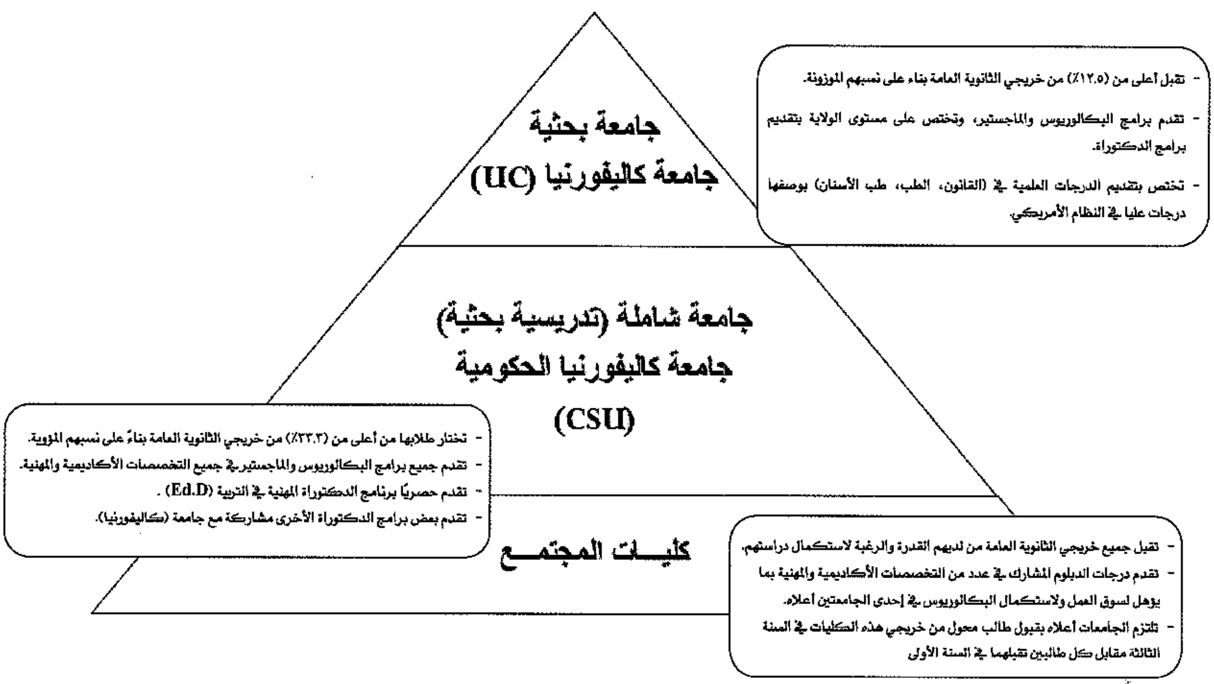
وعطفًا على ضخامة نظام التعليم العالي الأمريكي وعدم مركزيته ومرونته، فإنه يحوي بداخله تجارب وممارسات فريدة ومتنوعة، ولعل تجربة ولاية (كاليفورنيا) المعروفة باسم "الخطة العامة لكاليفورنيا للتعليم العالي" (The California Master Plan for Higher Education) تأتي في مقدمة تلك التجارب التي حظيت باهتمام وإعجاب عديدين من داخل أمريكا أو خارجها، ولا غرابة أن يتم تقليدها أو المطالبة في تقليدها في عديد من الدول.

ترجع البداية التاريخية للخطة العامة لـ(كاليفورنيا) للتعليم العالي لعام ١٩٦٠م (Douglass, 2000). وتقوم تلك الخطة على بناء نظام للتعليم العالي الحكومي يجمع بين النخبوية والعمومية (الجماهيرية) من خلال إقامة ثلاث منظومات للتعليم العالي كل منها له رسالتها (وظيفته) الواضحة التي تميزه عن غيره، لكن في الوقت نفسه يربطها إطار تنظيمي عام يحقق التكامل. ولقد مضى على تطبيق تلك التجربة أكثر من (٥٠) عامًا، وهي تعمل بنجاح. ويأتي على رأس تلك

المنظومة الثلاثية جامعة (كاليفورنيا) (UC) بفروعها (Campuses) العشرة، يتقدمها فرع (بركلي Berkeley)، ورسالة هذه الجامعة هي البحث. يليها جامعة ولاية (كاليفورنيا) (CSU) بفروعها الثلاثة والعشرين، وتُقدم هذه الجامعة درجة البكالوريوس والماجستير، ورسالة هذه الجامعة بصفة أساسية هي التدريس. أما المنظومة الثالثة فتتكون من كليات المجتمع التي يصل عددها إلى نحو (١١٢) كلية، ويلتحق بها العدد الأكبر من الطلبة، ورسالتها تدريسية وخدمية، ولا يتوقع منها عناية بالبحث.

شكل (٢)

الهرم التنظيمي للتعليم العالي الحكومي في ولاية (كاليفورنيا)



وتتوازع هذه الأنماط خريجي الثانوية العامة الراغبين في الالتحاق بالجامعات المدرجة في هذا النظام، فبينما تتوازع الجامعة البحثية والجامعة التدريسية ما يقارب (٥٠٪) من هؤلاء الخريجين (١٣٪ لجامعة كاليفورنيا، و٣٣٪ في جامعة ولاية كاليفورنيا)، يلتحق باقي المتقدمين بكليات المجتمع المنتشرة في الولاية، ولعل ما يُحمد لنظام (كاليفورنيا) أنه يتمتع بمرونة تحمي حق المتفوقين من خلال تمكينهم مباشرة من الالتحاق بمنظومة مؤسسات أعلى الهرم، أو من خلال التحويل من مؤسسات المنظومة الأدنى إلى المنظومة الأعلى (Douglass, 2000).

ومن أهم ما يميز هذا النموذج كما أشار (رتيزن) (Ritzen, 2011) هو الاحترام المتبادل والتقدير الكبير لدور كل نمط من أنماط التعليم الجامعي في هذا النظام، إلى درجة أن رئيس جامعة (بيركلي) التي تعد من أبرز فروع الجامعة البحثية صرح بفخر بأن ما يقارب نصف أفضل (١٠٠) خريج من برامج جامعته للماجتسير هم من خريجي كليات المجتمع في النظام نفسه، نتيجة لقيامها برسالتها التعليمية خير قيام.

تجـربـة الصيـن:

أولت الصين، ذلك العملاق القادم بقوة على الساحة التعليمية الدولية حديثًا، عناية خاصة لتطوير نظامها التعليمي؛ حيث شهد عام ١٩٩٨م مشروعًا طموحًا لتطوير الجامعات، وهو المشروع الذي سمي بـ(مشروع ٩٨٥)، الذي أعلن فيه عن حاجة البلاد إلى جامعات في التصنيف الأول على مستوى العالم (World-Class Universities)، وقد شملت الخطة التنفيذية الخمسية للمشروع (من ٢٠٠٣-٢٠٠٧م) خمسة توجهات كبرى هي (العيسى، ٢٠١١م):

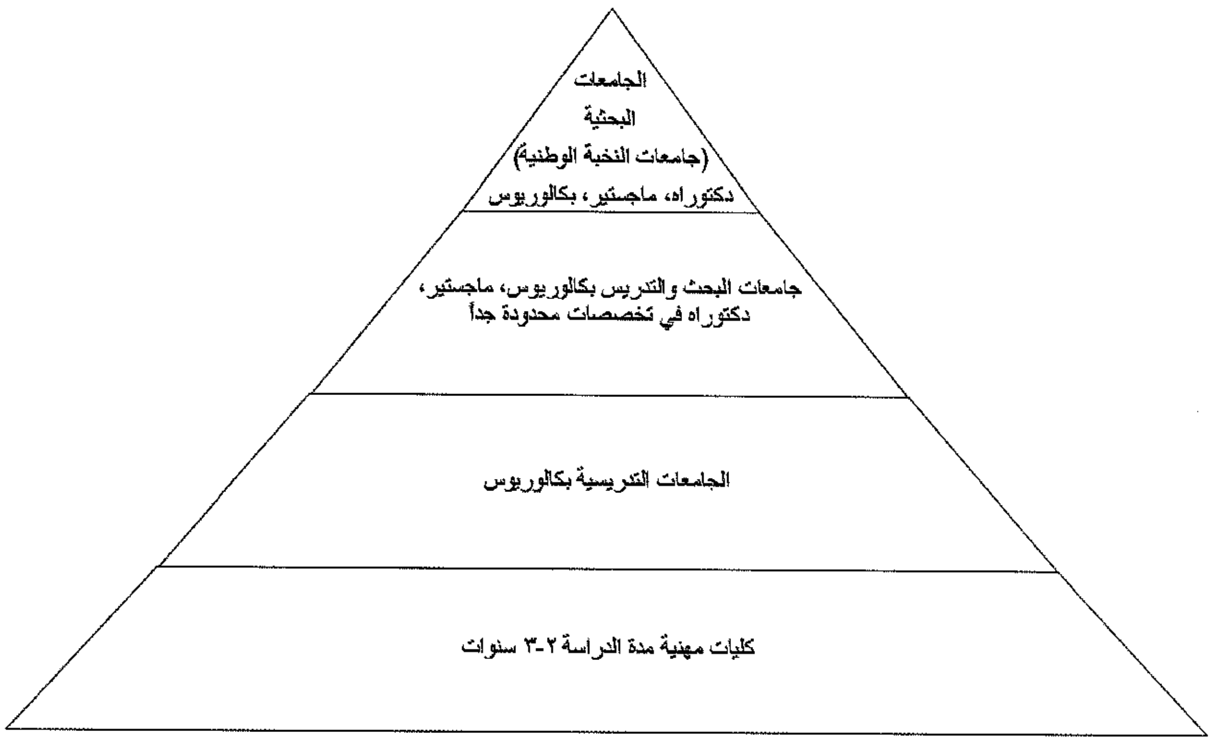
١. من إدارة مركزية إلى إدارات محلية تتمتع بصلاحيات مهمة في إدارة الجامعات.
٢. من تعليم للنخبة إلى تعليم للعامة.
٣. من التركيز على تخصصات ضيقة إلى تخصصات شاملة واسعة.
٤. من تعليم حكومي إلى تعليم أهلي.
٥. من تعليم محلي إلى تعليم عالمي.

وبناء على هذه التوجهات، حصلت الجامعات الصينية على استقلالية أكثر في إدارة شؤونها، وأُدخل نظام جديد لتمويل الجامعات يعتمد على مصادر متنوعة، منها السماح لأول مرة بفرض رسوم دراسية على الطلبة، وإدخال تعديلات كبرى على نظام الرواتب والمكافآت لأعضاء هيئة التدريس؛ مما أتاح للجامعات الصينية استقطاب الكفاءات الدولية، كما خصصت الحكومة المركزية حزَم تمويل خاصة لبناء جامعات عالمية المستوى.

واستجابة للتوجهات الكبرى السابقة، وما صاحبها من تحول واضح في السياسة الاقتصادية للصين نحو اقتصاد السوق، وتحسن في دخل المواطن، وزيادة مضطردة في نسبة المقيدين في التعليم العالي، أعيدت هيكلة مؤسسات نظام التعليم العالي في الصين بطريقة هرمية قائمة على وظائفها (رسالتها) وأهدافها، كما يوضحها الشكل (٣) في صورة للهرم التنظيمي للتعليم العالي في الصين؛ حيث يتكون هذا الهرم من أربعة أقسام أو مراتب، كل قسم منها يحتوي مجموعة من المؤسسات التي يقل عددها بسبب طبيعة الحاجة إليها وكلفتها العالية كلما اتجه إلى قمة الهرم، ويوجد في المرتبة الأولى أعلى الهرم جامعات النخبة الوطنية التي تركز وظيفتها على البحث، فهي تُعلم أغلبية طلبة الدكتوراة، بالإضافة إلى طلبة الماجستير والبكالوريوس، وقد أُنيط بهذه الجامعات أن تكون "الفريق الوطني" (National Team) المسؤول عن رفع مستوى مقدرة الصين على الابتكار إلى مستوى أعلى، وأداء دور قيادي في إجراء البحوث التي تُعد مهمة جدًّا للتنمية والأمن الوطنيين، بجانب مشاركتها الفاعلة في الأبحاث الدولية. أما جامعات المرتبة الثانية فهي تُعنَى بالتدريس أساسًا وبالبحث أولوية ثانية؛ حيث إن أكثر طلبتها هم طلبة البكالوريوس والماجستير، في حين يقتصر التدريس لطلبة الدكتوراة على تخصصات محدودة جدًّا. ويأتي في المرتبة الثالثة الجامعات التي تُعنَى بشكل حصري بالتدريس، وتدريب طلبة البكالوريوس على وجه الخصوص. وأخيرًا، يأتي في أسفل (قاعدة) الهرم طبقة جديدة من المؤسسات، هي الكليات المهنية العليا التي تقدم برامج مدتها من (٢-٣) سنوات. وتشكل مؤسسات المرتبة الثالثة والرابعة (الأخيرة) أغلب مؤسسات التعليم العالي في الصين، لذلك كانت مؤسسات هاتين المرتبتين هي المتنفس لاستيعاب معظم الزيادات المضطردة في أعداد الملتحقين بالتعليم العالي، في حين كان التوسع في القبول في جامعات النخبة الوطنية رمزيًّا أو محدودًا جدًّا (Zha, 2008).

شكل (٣)

الهرم التنظيمي للتعليم العالي في الصين



أزمة التمايز في التعليم الجامعي في المملكة:

تعد الجامعات الحكومية عصب التعليم العالي في المملكة العربية السعودية؛ حيث تضم بين جنباتها نحو (٩٠٪) من المقيدين في هذا النمط من التعليم، لكن المستقرئ لرسالة (Mission) كل جامعة من تلك الجامعات يجد أنها يعوزها التركيز والتمايز، فالكل ينشد التميز في البحث والتدريس، ورغم أن هذه القضية أو المشكلة -كما يصفها تقرير مؤتمر اليونسكو العالمي للتعليم العالي عام ٢٠٠٩م- مشكلة هوية حقيقة ومعقدة جدًّا لم يعالجها التعليم العالي في أغلب مناطق العالم حتى الآن (التباخ وآخرون، ٢٠١٠م، ص١٨٤)، إلا أنها تكتسب أهمية وخطورة مضاعفة على مستوى التعليم العالي في المملكة، الذي يشهد خلال السنوات العشر الماضية تغيرات متلاحقة ومتسارعة، خاصة فيما يتعلق بتعميمه وخصخصته؛ مما يجعل من التعامل مع تلك القضية أمرًا مصيريًّا لا فكاك منه.

لقد قفز عدد الجامعات في المملكة من (١١) جامعة حكومية عام ٢٠٠٥م إلى (٢٤) جامعة عام ٢٠١١م، ومن (٤) جامعات خاصة إلى (٨) جامعات للفترة نفسها، أي بنسبة نمو كلية بلغت (١١٣٪)؛ مما أدى إلى ارتفاع في مؤشر عدد الجامعات لكل مليون من السكان من (٠,٧) إلى (١,٢) جامعة لكل مليون نسمة، كما تحسنت نسبة الالتحاق الإجمالية في التعليم العالي من (٣٠,٢٪) عام ٢٠٠٧م إلى (٣٨,٩٪) عام ٢٠١١م، (مرصد التعليم العالي، ٢٠١١م، ص ص ٣٧-٣٨) بعد أن كانت هذه النسبة عام ٢٠٠٠م لا تتجاوز (٢٢٪). إن تلك المعطيات تزيد بشكل كبير من الحاجة إلى

طرح مبادرات وسياسات قصيرة وطويلة المدى لإعادة هيكلة الجامعات في المملكة لتواكب تلك التغيرات بما يحقق التمايز والتكامل بينها.

وتشير الإحصاءات إلى أن إجمالي نسبة المقيدين في التعليم العالي في المملكة العربية السعودية تأخذ منحى تصاعديًّا متسارعًا، وإن هذه النسبة مرشحة إلى أن تصل إلى (٥٠٪) عام ٢٠٢٠م (وزارة التعليم العالي، ٢٠١٢م)؛ حيث لازال الإقبال كبيرًا جدًّا على التعليم العالي، وخاصة الجامعي منه، فحصول الفرد على الشهادة الجامعية لا زال يُنظر إليه في المجتمع السعودي على أنه مدعاة للفخر (التباهي) والحراك الاجتماعي، ناهيك عن أن الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي يجد فيه كثير من الشباب خريجي الثانوية العامة -ولاسيما الفتيات- ملاذًا آمنًا -وإن كان مؤقتًا- من البطالة، وتخفيفًا على أسرهم من تحمل جزء كبير من مصاريفهم اليومية؛ نظرًا إلى أن التعليم العالي في المملكة العربية السعودية لا يُقدم مجانًا فقط للطلبة المنتظمين، بل تصرف لهم في أغلب الحالات مكافآت مجزية نسبيًّا، بجانب توفير مجموعة من الخدمات المجانية مثل المواصلات والسكن، وبالذات للطالبات.

ومن غير تقليل من أهمية الإنجازات -التي أُشير إلى أبرزها سابقًا- المتحققة خلال العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، وغيرت من ملامح التعليم العالي في المملكة بشكل جذري؛ حيث زاد عدد الجامعات، وأصبح في كل منطقة جامعة واحدة على الأقل، وتنوعت البرامج الدراسية والبحثية، وشيدت المدن الجامعية، والمراكز البحثية، فإن هذا الانتشار وتلك الجهود الإيجابية لم يواكبها تطور حقيقي يلامس المشكلة الأساسية، وهي هوية الجامعات وشخصيتها وعناصر تميزها. وتجاوبًا مع إشكالية التمايز في التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، يلاحظ وجود طرحين رئيسين في تحليل هذه المشكلة وتعريف أسبابها، ففي حين يُرجع العيسى (٢٠١١م) -المدير السابق لجامعة اليمامة الخاصة- السبب في ذلك إلى أن البدايات التقليدية في تأسيس الجامعات السعودية الحكومية أثرت عميقًا في بنية النظام التعليمي، وأسهمت في إخضاع الجامعات لنظام مركزي بيروقراطي يرتبط مباشرة بسلطات الدولة، سواء كانت وزارة التعليم العالي أو جهات عليا أخرى؛ مما أسهم في طمس هوية الجامعات، وخنق فرص التنوع والاختلاف بينها، فجاءت وكأنها مجرد نسخ مكررة لجامعة واحدة بهياكلها ونظمها وأقسامها وممارساتها، لا تعرف بماذا تتميز هذه الجامعة عن تلك، ولا بما تتفوق به هذه الجامعة على الأخرى، ناهيك عن أن عمليات تأسيس الجامعات الناشئة في مختلف مناطق المملكة جاءت بطريقة النسخ والطبع؛ مما فاقم من أزمة غياب هوية الجامعات. ويأتي تحليله هذا تأكيدًا لما أشار إليه سابقًا تقرير البنك الدولي (٢٠٠٨م) عن إصلاح التعليم في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا حول حاجة أنظمة التعليم في دول تلك المنطقة -وعلى رأسها السعودية- إلى اتباع طريق جديد لإصلاح التعليم بما يحقق الفاعلية والتنافسية، وأن أبرز معالم ذلك الطريق أن تتخلص بنية أنظمتها التعليمية من السيطرة والتحكم (Command and Control) وتتجه إلى التنسيق والتقويم (Coordination and Evaluation) وزيادة المحاسبية (Accountability)، ويضيف ليومي (Luomi, 2008) في معرض تعليقه على نتائج ذلك التقرير، أن أنظمة التعليم العالي في تلك الدول -في ظل الإقبال المتزايد من خريجي الثانوية على الالتحاق بمؤسساته- بحاجة ليس إلى زيادة التمويل فقط، بل إلى زيادة التنوع (Diversification) في النظام.

وفي طرح آخر -لا يقوم بالضرورة على التحرر

من المركزية كسابقه- لمقابلة التحديات التي تواجه التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، يرى أكاديمي آخر وهو مدير جامعة الملك فهد للبترول والمعادن سابقًا (الدخيل، ٢٠١١م) أن الحل يكمن في تبني منظومة ثلاثية للتعليم العالي، تتكون من جامعات وطنية (بحثية)، وجامعات أقليمية (تدريسية) تضم في إطار حدودها عددًا من الكليات المرتبطة بها، ويكون الغرض الأساس من هذه المؤسسات هو التدريس، ولا يسمح لها بتقديم برامج للدراسات العليا إلا في نطاق محدود لا يتعدى مرحلة الماجستير، أما النمط الأخير فيضم الكليات المتوسطة أو كليات المجتمع التي تتيح للطلاب فرصة التعليم لمدة سنتين إلى ثلاث سنوات يحصل بعدها الطالب على دبلوم في التعليم فوق الثانوي، على أن يركز هذا النوع من الكليات على إعداد وتدريب مساعدي الاختصاصيين الذين تتزايد الحاجة إليهم في سوق العمل.

التمايز في الخطة المستقبلية للتعليم الجامعي في السعودية (مشروع آفاق):

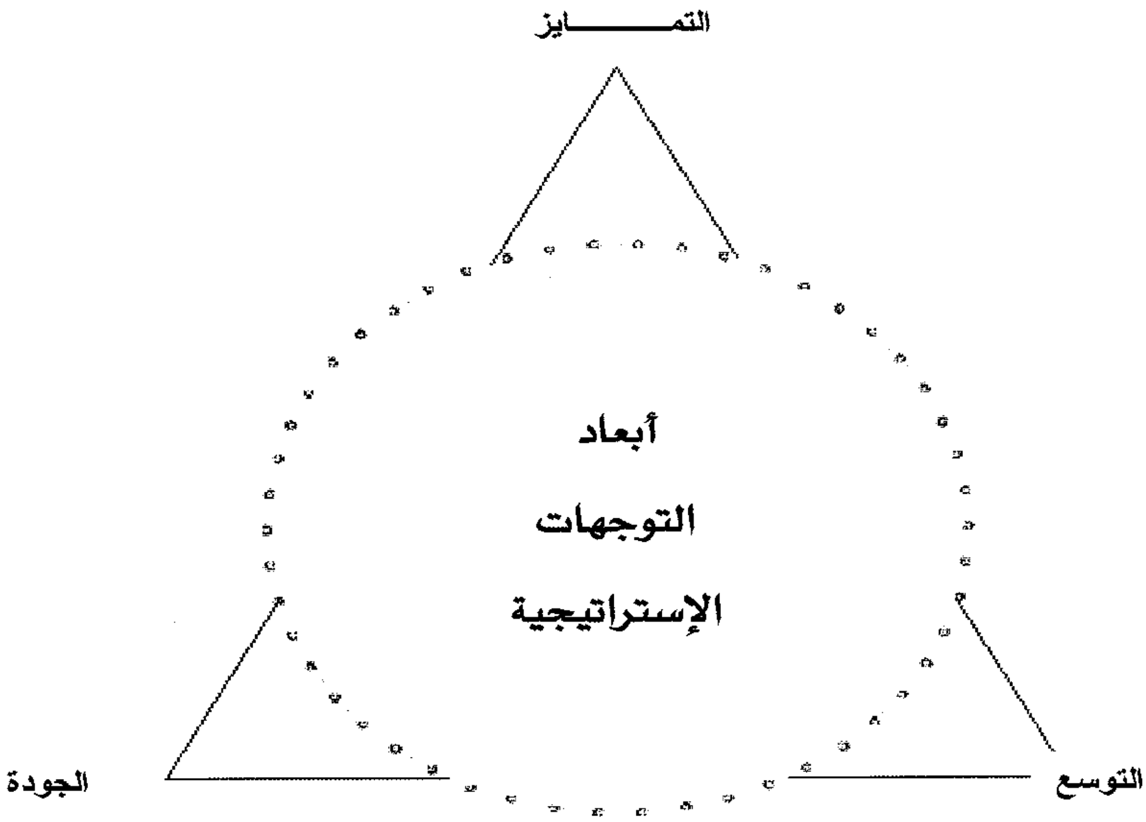
من هذا المنطلق، بادرت وزارة التعليم العالي في تبني خطة طويلة المدى للتعليم الجامعي في المملكة ضمها مشروع أطلق عليه "الخطة المستقبلية للتعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية – مشروع آفاق". وقد حُدد نطاق عمل المشروع في التعليم الجامعي وبالتحديد في الجامعات والكليات الحكومية والأهلية الواقعة تحت مظلة وزارة التعليم العالي. ويهدف المشروع إلى إعداد خطة إستراتيجية طويلة المدى (٢٥ عامًا) تحدد رؤية التعليم الجامعي، ورسالته، واحتياجاته، وأنماطه، ونوعية مخرجاته، بالإضافة إلى تطوير خطة تنفيذية تفصيلية للسنوات الخمس الأولى. وقد صدرت الموافقة السامية عام ١٤٣٢هـ (٢٠١١م) باعتماد خطة (آفاق).

جاءت الرؤية الإستراتيجية لمشروع (آفاق) متطلعة إلى قيام تعليم جامعي متكامل في المملكة تحكم توجهاته الرئيسة ثلاثة أبعاد هي: التوسع، والجودة، والتمايز، وينافس على الريادة العالمية، ويسهم بفعالية في بناء المجتمع المعرفي (وزارة التعليم العالي، بدون تاريخ). ولقد تضمنت الخطة التنفيذية التفصيلية للسنوات الخمس الأولى للمشروع (٤٠) برنامجًا تنفيذيًا، منها: تخطيط القدرة الاستيعابية للتعليم الجامعي، والقبول والتبادل الدولي للطلبة، وتعزيز دور التعليم العالي الأهلي، وتعزيز نظام ضمان الجودة في التعليم العالي، وتخطيط الاحتياج والاستقطاب لأعضاء هيئة التدريس، والشراكة مع قطاع الصناعة والأعمال، وتطوير التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، ودعم الابتكار، والتحفيز والإنتاجية وربط الرواتب بأداء هيئة التدريس، وتفعيل التمايز والتكامل في مهام مؤسسات التعليم الجامعي (وزارة التعليم العالي، بدون تاريخ).

ولعل ما يحسب لمشروع (آفاق) أنه لفت الانتباه إلى قضية التمايز في التعليم الجامعي، وهي قضية جوهرية مسكوت عنها في التعليم الجامعي السعودي؛ حيث عدّ التمايز أحد الأبعاد الثلاثة الرئيسة للتوجهات الإستراتيجية للخطة، والشكل (٤) يوضح ذلك. وتحدد الخطة المقصود بالتمايز بأنه التنوع المتكامل بين مؤسسات التعليم الجامعي، الذي يقوم على أساس رؤية ورسالة كل منها، بالإضافة إلى تحقيق التكامل فيما بينها من حيث التخصصات الأكاديمية والانتشار الجغرافي والمواءمة مع متطلبات التنمية (وزارة التعليم العالي، بدون تاريخ).

شكل (٤)

أبعاد التوجهات الإستراتيجية لخطة (آفاق)



المصدر: وزارة التعليم العالي، وكالة الوزارة للشؤون التعليمية (بدون تاريخ). الخطة المستقبلية للتعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية ١٤٥٠/٢٠٢٩م: كتيب تعريفي.

وقد صاغت خطة (آفاق) نموذجًا للتمايز لمنظومة التعليم الجامعي في المملكة، كما يوضحه الجدول (١). ويصنّف النموذج مؤسسات التعليم العالي وفق ستة أنماط هي: الجامعات البحثية المتخصصة، والجامعات الشاملة، والجامعات التدريسية، والجامعات التطبيقية، والجامعات الافتراضية، وكليات المجتمع.

جدول (١)

نموذج التمايز لمنظومة التعليم الجامعي في المملكة حسب تصنيف (آفاق)

م	النمط	التعريف
١	الجامعات البحثية المتخصصة	تركز هذه الجامعات بشكل رئيس على البحوث والدراسات العليا، وتقدم برامج بحثية متميزة في مجالات إستراتيجية، مع تقديم برامج للمرحلة الجامعية.
٢	الجامعات الشاملة	تعنى هذه الجامعات بالتوازن بين البحث والتدريس وبين برامج المرحلة الجامعية والدراسات العليا، وتكون غالبًا في مناطق الكثافة السكانية، وهي شاملة في تخصصاتها.
٣	الجامعات التدريسية	تهتم هذه الجامعات بشكل رئيس ببرامج المرحلة الجامعية، وتقتصر في الدراسات العليا على تقديم برامج الماجستير حدًّا أعلى وإجراء البحوث بشكل محدود، وتخدم هذه الجامعات المناطق المحيطة بها.
٤	الجامعات التطبيقية	تركز المناهج الأكاديمية لهذه الجامعات على الجوانب العملية والمستقبل المهني للطلبة بالإضافة إلى الأسس النظرية، وتعنى بالمعارف والمهارات والعمل الميداني والبحوث التطبيقية الضرورية لتلبية متطلبات المجتمع والصناعة والأعمال، ويمكن أن تتضمن البرامج مختلف المجالات الدراسية.
٥	الجامعات الافتراضية	تهدف هذه الجامعات إلى تقديم برامجها عن بُعد على شكل مقررات عبر الإنترنت وتقنيات الاتصال؛ بحيث تكون متاحة للدارسين في جميع أنحاء المملكة.
٦	كليات المجتمع	تقدم هذه الكليات برامج تطبيقية توائم الاحتياجات المجتمعية، وتمنح درجة المشارك (الدبلوم)، كما يُعد بعضها الطلبة للمرحلة الجامعية.

المصدر: وزارة التعليم العالي، وكالة الوزارة للشؤون التعليمية (بدون تاريخ). الخطة المستقبلية للتعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية ١٤٥٠/٢٠٢٩م: كتيب تعريفي.

مراجعة ناقدة لنموذج التمايز المقترح في مشروع (آفاق):

بفحص نموذج التمايز السابق المقترح في الخطة المستقبلية للتعليم الجامعي في المملكة (آفاق)، يتبين أنه خطوة في الاتجاه الصحيح لإصلاح هيكلة نظام التعليم الجامعي، إلا أن عليه عددًا من المآخذ تستوجب إعادة النظر فيه.

ولعل أول المآخذ على هذا النموذج هو زيادة عدد أنماط المؤسسات التي يتكون منها النموذج؛ حيث يبلغ عددها ستة أنماط، وهذا العدد غير مبرر عند مقارنته بالنماذج العالمية، وبالأخص نموذجي (كاليفورنيا) والصين، إذ يبلغ عدد أنماط كل منهما ثلاثة وأربعة على التوالي، وهذه الأعداد تستوعب بشكل جيد وغير متداخل طبيعة مؤسسات التعليم الجامعي المرغوبة. لقد أفرد نموذج (آفاق) للجامعات التطبيقية نمطًا مستقلاً، وهذا النمط من الجامعات هو أقرب إلى التعليم الفني الذي لا تشرف عليه وزارة التعليم العالي، وإنما تشرف عليه المؤسسة العامة للتعليم الفني والمهني،

ومشروع (آفاق) حسب نطاق عمله ليس معنيًّا بمثل هذا النمط من التعليم، ناهيك عن أن هناك تداخلاً بين الطبيعة المقترحة للجامعات الشاملة والتدريسية من جهة، والجامعات التطبيقية من جهة أخرى. كما أن النموذج جعل الجامعات الافتراضية نمطًا مستقلاً، وهي لا تستحق أن تكون كذلك؛ حيث يمكن إدراجها ضمن فئة أو أنماط الجامعات التدريسية.

وثاني تلك المآخذ على نموذج التمايز لمشروع (آفاق) توسُّعه في جعل الوظيفة البحثية من مهام جميع الأنماط المقترحة من الجامعات ما عدا الجامعات الافتراضية، وفي هذا تشتيت غير مبرر لجهود الجامعات، والأولى أن تقتصر الوظيفة البحثية على الجامعات البحثية المتخصصة والجامعات الشاملة؛ لما في ذلك من تركيز واستثمار أمثل للموارد البشرية والمادية.

وثالث تلك المآخذ تهميش دور كليات المجتمع بجعل وظيفتها الأساسية تقديم برامج تطبيقية على مستوى درجة مشارك (دبلوم)، وتمكين عدد محدود منها لإعداد الملتحقين بها للمرحلة الجامعية، فتركيز دورها بهذا الشكل جعلها تتقاطع بشكل واضح مع رسالة كليات التقنية، لدرجة يصعب التميز بين رسالة كل من هذين النوعين، وهذا الأمر فيه تكريس للازدواجية، وما يترتب عليها من هدر للموارد والجهود. وكان الأجدر أن يُعطى دور كبير لكليات المجتمع، وذلك بأن تكون هي البوابة الأساسية أو الرافد الرئيس للدخول للجامعة.

وآخر تلك المآخذ أن النموذج اقترح آلية فضفاضة وغير ملزمة لتوزيع الجامعات القائمة على الأنماط المقترحة، فبقيت الجامعات القائمة -حتى تاريخه- على وضعها، ومرشح أن يستمر هذا الوضع مستقبلاً كما هو عليه.

نموذج مُقترح للتمايز في التعليم الجامعي في المملكة:

في ضوء المآخذ على نموذج التمايز المُقترح في مشروع (آفاق)، وعطفًا على الدروس المستفادة من التجارب العالمية ذات الصلة، يُمكن طرح نموذج للتمايز في التعليم الجامعي الحكومي يقوم على أساس التنوع والتكامل بين رسالة مؤسساته، والجدول (٢)، والشكل (٥) يوضحان مكونات ومعالم هذا النموذج المُقترح، وطريقة توزيع الجامعات الموجودة حاليًّا على هذا النموذج.

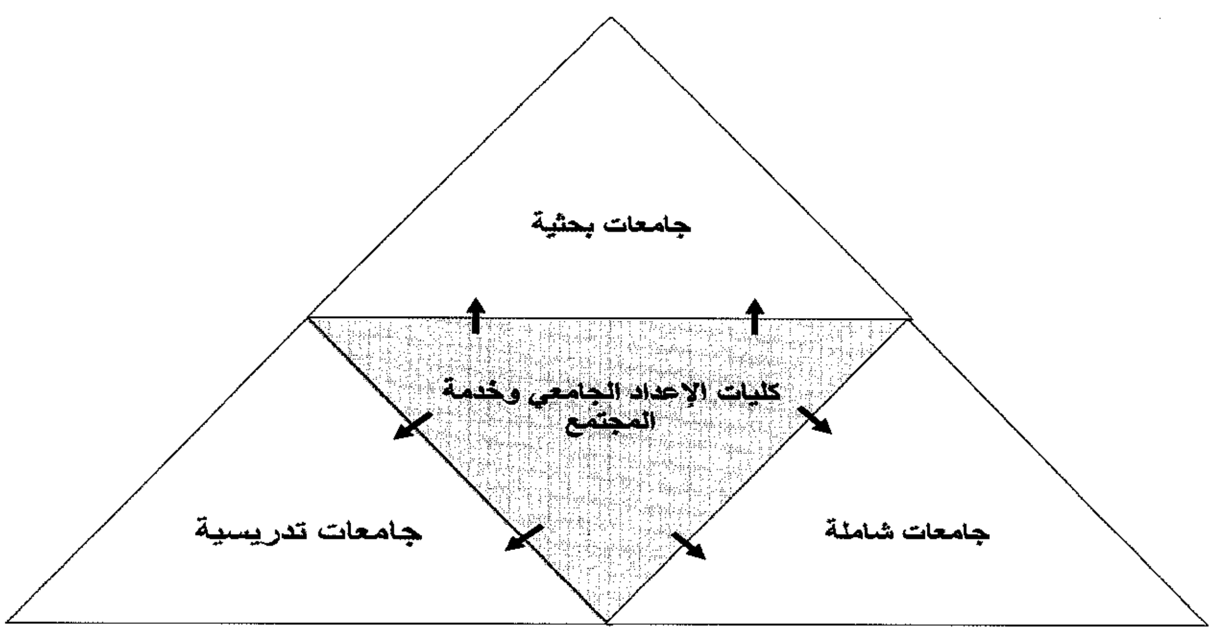
جدول (٢)

نموذج التمايز المقترح لمنظومة التعليم الجامعي الحكومي

النمط	التعريف	الجامعات المقترح تصنيفها في هذا النمط
الجامعات البحثية	تُعنى أساسًا ببرامج الدراسات العليا في المجالات العلمية، والبحث العلمي في المجالات الإستراتيجية، وتقدم بعض برامج البكالوريوس.	الملك سعود، الملك عبدالعزيز، الملك فهد، الملك عبدالله للعلوم والتقنية، الملك سعود للعلوم الصحية.
الجامعات الشاملة (تدريسية بحثية)	تُعنى بتقديم معظم برامج البكالوريوس، والماجستير في أكثر التخصصات، والدكتوراة في مجالات محدودة (الدراسات الإسلامية، والتربوية، والإنسانية)، كما تُعنى بالبحث العلمي في المجالات التطبيقية ذات العلاقة بخدمة المجتمع.	الإسلامية، الإمام، أم القرى، الملك فيصل، الملك خالد، طيبة، القصيم، الطائف، الدمام، الأميرة نورة، جازان.
الجامعات التدريسية	تُعنى ببرامج الدراسات الجامعية، والدبلومات، في التخصصات العلمية المتناسبة مع احتياجات المنطقة والموارد المتوافرة.	الأمير سلمان، تبوك، الحدود الشمالية، الجوف، شقراء، المجمعة، الباحة، نجران، حائل، الجامعة الإلكترونية.
كليات الإعداد الجامعي وخدمة المجتمع	تُعنى بالبرامج الإعدادية للدراسة الجامعية، وتقدم برامج الدبلوم المشارك حسب متطلبات سوق العمل.	بديلة عن كليات المجتمع والسنة التحضيرية.

شكل (٥)

نموذج التمايز المُقترح



ولعل ما يحسب لنموذج التمايز المقترح في هذه الدراسة ما يلي:

١. يتماشى مع تجارب عالمية ناجحة، إذ استفاد من أبرز خصائص نموذجي الصين و(كاليفورنيا)، وأعاد صياغتها بنموذج يتناسب مع واقع واحتياجات المجتمع السعودي. فمن النموذجين استعار فكرة تنظيم مؤسسات التعليم العالي بشكل هرمي يقوم على تمايز الرسالة والأهداف. ومن النموذج الصيني أخذ فكرة التوزيع الثلاثي لأنواع الجامعات، فهناك جامعات بحثية وجامعات شاملة (بحثية تدريسية)، وجامعات تدريسية. ومن نموذج (كاليفورنيا) أخذ فكرة المرونة وتوسيع الفُرص مع حماية التميز؛ حيث يسمح للطلبة المتميزين في مؤسسات قاعدة الهرم مواصلة دراستهم في المؤسسات الأعلى في الهرم، وكذلك يسمح لهم بالالتحاق المباشر بها.

٢. تضمن قاعدة الهرم لكليات الإعداد الجامعي وخدمة المجتمع فيه توسيعًا لفرص القبول، وتطويرًا لمفهوم كليات المجتمع، ومعالجة لبعض المشكلات. فكليات المجتمع تعاني غالبيتها من قلة الإقبال عليها، وأصبحت توصم بأنها ملاذ لمتدني المستوى الدراسي، وغدت فرصة التحاق خريجها بالكليات الجامعية محدودة جدًّا إن لم تكن معدومة؛ مما جعلها تشكل عبئًا على عديد من الجامعات. واضطرت كل الجامعات تقريبًا إلى أن توجد سنة تحضيرية للملتحقين بها. فمقترح إنشاء كليات الإعداد الجامعي وخدمة المجتمع سيكون بديلاً مناسبًا لكليات المجتمع وللسنة التحضيرية.

٣. تأكيد النموذج على أن يكون عدد الجامعات البحثية محدودًا جدًّا، فالمهم في إنشاء مثل تلك الجامعات هو النوع وليس العدد، فالتركيز على التنافسية والجودة العالية وضمان استمرارها فيما تقدمه من برامج بحثية وتدريسية تخدم تطور البحث العلمي هو ما يأتي أولاً. كما يؤكد النموذج على أن تكون الجامعات التي تنشأ في المناطق بهدف تلبية احتياجاتها من القوى البشرية جامعات تدريسية، ويمكنها عند الضرورة وتوافر المقومات اللازمة أن تتحول إلى جامعات شاملة.

٤. يأخذ النموذج في الحسبان الواقع الراهن للجامعات السعودية، بما يحقق درجة عالية من التنوع والتكامل بينها؛ حيث يعمل على تخليص الجامعات السعودية من واقعها ونزعتها المفرطة إلى أن تكون جامعات شاملة، فالمستقرئ لرؤية ورسالة جميع الجامعات السعودية الحكومية -ما عدا جامعة الملك عبدالله للعلوم والتقنية- يجد أنها جامعات تدريسية بحثية (شاملة) واقعًا أو طموحًا. هذا في الوقت الذي يدرك الجميع أن معظم هذه الجامعات -وبالأخص الناشئة منها، وعددها أكثر من الثلث- لا تملك المقومات الأساسية للبحث العلمي. وفي محاولة لمعالجة ذلك قامت الدراسة بتوزيع الجامعات الحكومية القائمة على ثلاثة أنواع من الجامعات المقترحة في النموذج، واستندت في هذا التوزيع على عدد من المعايير، أبرزها: العراقة والعمر الزمني للجامعة، وتوافر البنية البحثية، وطبيعة التخصصات المتوافرة والخبرة فيها، والتصنيف العالمي للجامعات، والمنطقة التي توجد فيها الجامعة. كما أن

النموذج عندما اقترح وجود جامعات شاملة (تدريسية بحثية) راعَى أن تكون برامج ومجالات البحث في تلك الجامعات تُكمل ولا تنافس نظيرتها في الجامعات البحثية؛ حيث منح الفرصة لتلك الجامعات لتقديم برامج دراسات عليا على مستوى الماجستير والدكتوراة في الدراسات الدينية والإنسانية والتربوية، ولاسيما أن بعضها لها باع طويل في ذلك، وعلى الأخص الجامعة الإسلامية، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة أم القرى، وكذلك تقديم برامج للماجستير في المجالات المهنية.

٥. يُعيد النموذج ويدعم الحراك الطلابي بين مناطق المملكة، ويعزز النسيج الاجتماعي والثقافي بين أبنائها. فقبل نحو عقد ونصف من الزمن لم يكن في المملكة إلا سبع جامعات موجودة في أربع مناطق إدارية من المناطق الثلاث عشرة في المملكة، وكانت هذه الجامعات تستقطب الطلبة من بقية المناطق؛ مما جعلها تتحول إلى مراكز للصهر الاجتماعي والثقافي بين أبناء المملكة. وهذه الميزة بدأت بالتقلص بشكل واضح عندما أصبحت الآن كل منطقة فيها جامعتها ذات الصبغة الشمولية في رسالتها وما تقدمه من برامج؛ مما حدّ بشكل واضح من الحراك الطلابي بين المناطق. ويتوقع أن النموذج المقترح وما يحققه من تنوع سوف يُعيد ويدعم ذلك الحراك.

ولعل من المهم في هذا الإطار التأكيد على أهمية دور المركزية في نظام التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، فكما هو الحال في كثير من التجارب العالمية، هناك ممانعة داخل مؤسسات التعليم العالي وخارجها ضد التمايز بين مؤسسات التعليم العالي، وما لم يكن هناك توجه عام لفرض سياسة التمايز وتطبيقها على كل المؤسسات، وربط الدعم المادي لمؤسسات التعليم العالي بمدى التزامها برسالتها المحددة لها وفق إمكاناتها واحتياجات البيئة المحيطة بها، لن يكون هناك تطبيق لهذا التمايز بين مؤسسات التعليم العالي.

الخلاصة:

لم يعد خيار التمايز والتنوع في مؤسسات التعليم العالي على المستوى العالمي خيارًا تجميليًّا أو تكميليًّا، بل مطلبًا جوهريًّا فرضته مقتضيات تحول التعليم العالي من تعليم للنخبة إلى تعليم للجماهير. ومن ثم فقد أصبح على قائمة السياسات التي تنتهجها الدول لمواجهة الطلب على التعليم العالي، وحاجة السوق إلى تنوّع أكبر في مؤهلات وقدرات خريجيه، الأخذ بتطبيق سياسة التمايز الأفقي والرأسي في منظومة التعليم العالي لديها.

أما على مستوى المملكة العربية السعودية، فإن غياب التمايز -ولاسيما الرأسي منه- بين الجامعات الحكومية، التي تعد عصب التعليم العالي فيها، إذ تضم بين جنباتها نحو (٩٠٪) من المقيدين في مؤسساته، يعد قضية مقلقة للمهتمين بإصلاح التعليم العالي في المملكة، وترجع أسباب تلك القضية إلى أن مسألة الهوية والتمايز لم تكن حاضرة في مرحلة تأسيس الجامعات، وبخاصة الجامعات الناشئة، التي قامت على المحاكاة السلبية (النسخ والطبع) للجامعات الأقدم منها، وغياب سياسة ملزمة لبناء نظام هرمي لمؤسسات التعليم العالي في المملكة، والانصراف في الإصلاح إلى قضايا تقنية وإجرائية. وبالتالي فإن تطبيق سياسة التمايز لم يعد ترفًا بل ضرورة عاجلة، وهذا ما تنبهت إليه مؤخرًا

وزارة التعليم العالي؛ حيث عدّت التمايز أحد الأبعاد الثلاثة الرئيسة للتوجهات الإستراتيجية لمشروع "الخطة المستقبلية للتعليم العالي الجامعي في المملكة العربية السعودية – مشروع آفاق"، إلى جانب اقتراحها نموذجًا للتمايز لمنظومة التعليم الجامعي الحكومي، ولكن ما يؤخذ على هذا النموذج المقترح في مشروع (آفاق)، الزيادة غير المبررة لعدد أنماط الجامعات، وتوسعه في جعل الوظيفة البحثية من مهام خمسة من الأنماط الستة، وتهميشه دور كليات المجتمع، وعدم اقتراحه معايير لتوزيع الجامعات القائمة على الأنماط المقترحة.

وفي ضوء المآخذ السابقة على نموذج التمايز المقترح في مشروع (آفاق)، وتأسيسًا على الدروس المستفادة من التجارب العالمية ذات الصلة، وبالأخص تجربة ولاية (كاليفورنيا) في الولايات المتحدة الأمريكية، وتجربة الصين، طرحت الدراسة الراهنة نموذجًا للتمايز في التعليم الجامعي الحكومي في المملكة العربية السعودية يقوم على أساس التنوع والتكامل بين رسالة مؤسساته، وينظمها في شكل بناء هرمي يتكون من أربع منظومات أو أنماط من المؤسسات الجامعية هي : الجامعات البحثية، والجامعات الشاملة (التدريسية البحثية) والجامعات التدريسية، وكليات الإعداد الجامعي وخدمة المجتمع. ولعل ما يحسب لهذا النموذج أنه يتماشى مع تجارب عالمية ناجحة؛ حيث استفاد من أبرز خصائص نموذجي (كاليفورنيا) والصين، ويتيح فرصًا واسعة للقبول ويحمي في الوقت نفسه التميز، ويأخذ في الحسبان الواقع الراهن للجامعات السعودية بما يحقق درجة عالية من التنوع والتكامل بينها، ويُعيد ويدعم الحراك الطلابي بين مناطق المملكة، بما يعزز النسيج الاجتماعي والثقافي بين أبنائها. كما ركزت الدراسة على أهمية الإلزام في تطبيق هذا التمايز، سواء بهذا النموذج أو بغيره، والاستفادة من مركزية النظام التعليمي في المملكة لفرض هذا التمايز بما يتوافق مع الموارد المتوافرة لمؤسسات التعليم العالي، والاحتياجات الاجتماعية والتنموية للبيئات المحيطة بها.

ولضمان نجاح نموذج التمايز المقترح في الدراسة، فإن من الضروري إجراء تعديلات على أنظمة ولوائح التعليم العالي في المملكة العربية السعودية؛ فلائحة توظيف أعضاء هيئة التدريس والباحثين والفنيين، أو تلك المتعلقة بالتعاقد معهم وترقيتهم، ينبغي أن تتغير بما يتواكب مع رسالة الجامعة والدور المحلي أو العالمي المناط بها. كما أن نظام ترقية أعضاء هيئة التدريس الحالي -على سبيل المثال- منحاز تمامًا إلى الإنتاج البحثي، في حين يستلزم تطبيق نموذج التمايز المقترح إيجاد قواعد منظمة لترقية أعضاء هيئة التدريس في كل نمط من أنماط الجامعات المقترحة بما يتماشى مع رسالتها، مع ما يتطلبه ذلك من منح الجامعات قدرًا أكبر من المرونة والاستقلالية في إدارة شؤونها المالية والأكاديمية.

References المراجـــــع

ألتباخ، فيليب جي؛ وآخرون (٢٠١٠م). توجهات في التعليم العالي العالمي، رصد الثورة الأكاديمية، ترجمة مركز البحوث والدراسات، وزارة التعليم العالي، المملكة العربية السعودية.

جوطي، حفيظ بوطالب (٢٠١٢م). جامعة المستقبل، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء.

الدخيل، عبد العزيز عبد الله (٢٠١١م). التعليم العالي ما له وما عليه، شركة العبيكان للأبحاث والتطوير، الرياض.

العيسى، أحمد (٢٠٠٩م). إصلاح التعليم في السعودية بين غياب الرؤية السياسية وتوجس الثقافة الدينية وعجز الإدارة التربوية، دار الساقي، بيروت.

العيسى، أحمد (٢٠١١م). التعليم العالي في السعودية: رحلة البحث عن الهوية، دار الساقي، بيروت.

وزارة التعليم العالي، مرصد التعليم العالي (٢٠١٢م). التعليم العالي في المملكة العربية السعودية مؤشرات محلية ومقارنات دولية، المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي.

وزارة التعليم العالي، مرصد التعليم العالي (٢٠١١م)، التعليم العالي في المملكة العربية السعودية مؤشرات محلية ومقارنات دولية، المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي.

وزارة التعليم العالي، وكالة الوزارة للشؤون التعليمية (بدون تاريخ). الخطة المستقبلية للتعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية (آفاق) ١٤٥٠هـ/٢٠٢٩م: كتيّب تعريفي، المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي.

وزارة التعليم العالي، وكالة الوزارة للشؤون التعليمية (بدون تاريخ). الخطة المستقبلية للتعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية (آفاق) ١٤٥٠هـ/٢٠٢٩م: برامج آفاق التنفيذية، المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي.

Al-Ohali, Mohammad and Al-Mehrej, Hamad (2012). "Faculty Salary and Remuneration in the Kingdom of Saudi Arabia". In Altbach, Philip G., Liz Reisberg, Maria Yudkevich, Gregory Androushchak, and Ivān F. Pacheco. Paying The Professoriate: Aglobal Comparison of Compensation and Contracts. Marceline, Mo, Walsworth Publishing Company.

Agarwal, Pawan (2011). "Mission Differentation". Paper presented as Keynote address, International Exhibition and Conference on Higher Education.

Altlbach, P.G.(2002). "Differentiation Requires Definition : The Need for Classification in Complex Academic System". International Higher Education, 26, 2-3.

Altabach, P.G.(2007). The Logic of Mass Higher education. P.G. Altabach (ed), Tradition and Transition : The International Imperative in Higher Education, Rotterdam, Netherland, Sense Publishers. 3-22.

Altbach, Philip G. (2011a) "The Past, Persent, and Future of the Research University". In Altbach, Philip G. and Salmi, Jamil (ed), The Rood to Academic Excellence : The Making of World-Class Research Universities. Washington, DC: The world Bank.

Altbach, Philip G. (2011b) "Ranking Season IS Here". The Saudi Journal of Higher Education, No.5, 176-183.

Douglass, John A. (2000). The California Idea and American Higher Education. Stanford, CA. Stanford University Press.

Guri – Rosenblit, S., Sebkova, H. and Teichler, U. (2007). "Massification and Diversity of Higher Education Systems: Interplay of Complex Dimensions". Higher Education Policy, Vol. 20, No. 4, PP. 373-389.

Gürüz, Kemal (2011). Higher Education and International Student Mobility in the Global Knowledge Economy. Second ed. Albany, State University of New York.

Labaree, David F. (2006). "Understanding the Rise of American Higher Education : How Complexity Breeds Autonomy". Paper presented as vice presidential address, Division F, American Education Research Association

Luomi, Mari (2008). "Reforming Higher Education: the GCC highway in the shadow of the World Bank road' In Davidson, Christopher and smith, Peter M. (Ed). Higher Education in the Gulf States: Shaping Economies, Politics and Culture. London Middle East Institute at SOAS, London.

Ritzen, Jo (2011). "Strategy, Structure and Organization". Paper presented as Keynote address, International Exhibition and Conference on Higher Education.

Salmi, Jamil (2009). The Challenge of Establishing World-Class Universities. Washington, DC: World Bank.

The World Bank (2000). Higher Education in Developing Countries : Peril and Promise, Washington, D.C., U.S.A.

The World Bank (2008). The Road Not Traveled : Education Reform in the Middle East and North Africa. Washington, DC: The World Bank

Zha, Qiang (2009). "Diversification or Homogenization : How Government and Markets Have Combined to (Re) Shape Chinese Higher Education in Its Recent Massification Process". Higher Education, 58:41-58.